

Der kompetente Bürger? Überlegungen zur Gestaltung Politischer Bildung in Österreich

Feyerer, Jakob

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Feyerer, J. (2015). Der kompetente Bürger? Überlegungen zur Gestaltung Politischer Bildung in Österreich. SWS-Rundschau, 55(1), 48-64. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52009-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Der kompetente Bürger? Überlegungen zur Gestaltung Politischer Bildung in Österreich

Jakob Feyerer (Linz)

Jakob Feyerer: *Der kompetente Bürger? Überlegungen zur Gestaltung Politischer Bildung in Österreich* (S. 48–64)

Derzeit findet sowohl auf wissenschaftlicher Ebene als auch öffentlich eine intensive Diskussion über Politische Bildung statt. Dieser Artikel beleuchtet die aktuelle Situation der Politischen Bildung in der Primar- und Sekundarstufe, um folgende Forschungsfragen zu beantworten: Welche Konzepte und Inhalte bestimmen den aktuellen theoretischen Diskurs? Wie wird Politische Bildung in den Lehrplänen vorgegeben und von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht umgesetzt? Und wie könnte die Qualität von Politischer Bildung in Österreich verbessert werden? Dazu werden die verschiedenen theoretischen Ansätze zu Politischer Bildung analysiert und in Bezug zur schulischen Umsetzung in Österreich gesetzt. Die Konzeption als Unterrichtsprinzip erweist sich dabei als nicht zielführend, da die Umsetzung im Unterricht derzeit nicht den offiziellen Vorgaben entspricht. Ein vielversprechender Ansatz ist die Entwicklung allgemein akzeptierter Grundbegriffe als gemeinsame Verständnisgrundlage für die Erarbeitung politischer Fragestellungen.

Schlagerwörter: Politische Bildung, Unterrichtsprinzip, Kompetenz, Demokratiepädagogik

Jakob Feyerer: *The Competent Citizen? Reflections on Political Education in Austria* (pp. 48–64)

We can observe an intense scientific and public debate on political education. This article sheds light on the current status of political education in primary and secondary schools to answer the following research questions: Which issues and concepts dominate the current theoretical discourse? How is political education shaped by curricula and implemented by teachers in school? How could the quality of Austrian political education be improved? To answer these questions, this article analyses the various theoretical approaches on political education in relation to the realisation in class. The actual design of political education proves to be inefficient, as currently the realisation in class does not meet the official requirements. A promising approach to improve political education is teaching through generally accepted basic concepts as a common basis for working on political issues.

Keywords: political education, general principle of education, competence, democracy learning

1. Einleitung

Spricht man von Politischer Bildung in Österreich, wird gerne das Schulorganisationsgesetz zitiert. Demzufolge sollen die Schülerinnen und Schüler »zu gesunden, arbeits-tüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken« (Schulorganisationsgesetz 2014, Paragraph 2). Dieses Zitat betrifft die allgemeinen Aufgaben österreichischer Schulen. Es beinhaltet zentrale politische Themen und zeigt, dass die Politische Bildung für die Pflichtschule relevant ist. Lehrerinnen und Lehrer erhalten den klaren Auftrag, wichtige gesellschaftliche Themen aufzugreifen und im Unterricht kritisch zu reflektieren. Durch die relativ offenen offiziellen Vorgaben zu politikbezogenem Unterricht¹ wird Politische Bildung jedoch sowohl inhaltlich als auch methodisch nicht konkret abgegrenzt. Die Lehrenden werden mit der Umsetzung einer Materie beauftragt, für die nur ein grober Rahmen vorgegeben ist und über deren spezifische Ausgestaltung im wissenschaftlichen Diskurs keine Einigkeit besteht. Hier konkurrieren verschiedene Ansichten über die wesentlichen Inhalte und Kompetenzen Politischer Bildung.

In den letzten Jahren entwickelte sich ein Konflikt verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven auf Politische Bildung. Durch die Offenheit der Ziele und Inhalte ist im Lehrkörper ein großes Maß an Unsicherheit und Unwissen über die Anforderungen und Möglichkeiten Politischer Bildung entstanden, mit starken Folgen für die Umsetzung im Unterricht. Neben der angeregten wissenschaftlichen Debatte entwickelte sich ein nicht minder kontrovers geführter öffentlicher Diskurs über die Stellung von Politischer Bildung in den Lehrplänen. In Österreich ist Politische Bildung seit 1976 ein Unterrichtsprinzip und wird in der Sekundarstufe 1 im Rahmen des Faches Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung unterrichtet. Gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure wie Schülerorganisationen,² politische Parteien³ oder Bildungsforscherinnen und -forscher fordern mittlerweile auch in Österreich die Etablierung eines eigenen Faches. Wie sollte also nun Politische Bildung im Unterricht tatsächlich umgesetzt werden? Dieser Artikel berücksichtigt sowohl den theoretischen Diskurs als auch die konkreten

1 Wesentliche Dokumente zu Politischer Bildung in österreichischen Pflichtschulen sind der Grundsatzterlass Politische Bildung in den Schulen (GZ 33.466/103-V/4a/94), die Lehrpläne der Volksschulen (BGBl. II Nr. 303/2012) und der Neuen Mittelschulen (BGBl. II Nr. 185/2012) sowie das Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung (Krammer u. a. 2008).

2 Ende November 2013 forderte etwa ein Bündnis aus 34 Jugend- und Schülerorganisationen und der Österreichischen Hochschülerschaft (ÖH) die Einführung eines eigenständigen Schulfachs Politische Bildung in den Pflichtschulen (Der Standard 2013, 7).

3 Unter den österreichischen Parteien setzen sich insbesondere die Grünen für Politische Bildung als eigenes Schulfach ein (<http://www.wanderkino.gruene.at/ots/schmid-zu-politischer-bildung-wir-unterstuetzen-forderungen-von-bundesjugendvertretung-und-oeh>, 20.1.2015).

rechtlichen und schulischen Rahmenbedingungen, um daraus Vorschläge zu einer Neukonzeption von Politischer Bildung in Österreich zu erarbeiten. Aus dieser Zielsetzung ergeben sich folgende Forschungsfragen: Welche Konzepte und Inhalte bestimmen den aktuellen theoretischen Diskurs zu Politischer Bildung? Wie wird Politische Bildung in den Lehrplänen vorgegeben? Wie wird Politische Bildung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht umgesetzt? Und wie kann die Qualität von Politischer Bildung in Österreich verbessert werden?

Das folgende Kapitel legt den theoretischen Diskurs dar, identifiziert zentrale Merkmale sowie Konzepte von Politischer Bildung und nimmt basierend auf diesen Erkenntnissen eine Abgrenzung zur Demokratiepädagogik vor. Anschließend werden in Kapitel 3 die offiziellen Vorgaben für Politische Bildung in der Pflichtschule dargestellt. Im Fokus stehen hierbei der Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung, das sogenannte Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung sowie die Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe 1. Mit Bezugnahme auf diese politischen Rahmenbedingungen sowie auf eine 2014 veröffentlichte Studie des Institute for Social Research and Consulting SORA zur Politischen Bildung in Wiener Pflichtschulen wird die derzeitige Umsetzung von Politischer Bildung im Unterricht analysiert. Basierend auf diesen Ergebnissen werden in den Schlussfolgerungen in Kapitel 4 Vorschläge für die zukünftige Konzeption von Politischer Bildung in Österreich präsentiert.

2. Der wissenschaftliche Diskurs zu Politischer Bildung

Eine der bedeutendsten und wohl meistzitierten Definitionen von Politischer Bildung ist bezeichnenderweise ein kleinster gemeinsamer inhaltlicher Nenner. In den 1960er- und 1970er-Jahren herrschte in der damaligen Bundesrepublik Deutschland ein fachdidaktischer Richtungsstreit zwischen Vertreterinnen und Vertretern einer »linken« beziehungsweise »rechten« Perspektive. Während die eine Seite Politische Bildung als »Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft« betrachtete, sah die andere den Zweck »in der Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der Sozialen Marktwirtschaft« (Sander 2014, 20). Dieser Konflikt endete 1976 mit einer Tagung, aus der unter anderem ein Bericht hervorging, der drei Grundprinzipien beschreibt, über die zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Einigung bestand. Diese drei Prinzipien Politischer Bildung sind seitdem unter der Bezeichnung »Beutelsbacher Konsens« bekannt und weitläufig akzeptiert (Sander 2014, 20–21).

Der Beutelsbacher Konsens besteht aus folgenden drei Grundsätzen: Gemäß dem Überwältigungsverbot, das sich gegen die Indoktrination der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft richtet, ist es »nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern« (Wehling 1977, 179). Gegen die Gefahr der Indoktrination richtet sich auch das Kontroversitätsgebot, das an eine umfassende Darstellung der verschiedenen Positionen und Handlungsweisen zu einem Sachverhalt appelliert: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen« (Wehling 1977, 179). Weiters »(...) muß [der

Schüler] in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen« (Wehling 1977, 180). Wenngleich über diese drei Grundsätze mitunter kontrovers diskutiert wird, bleibt der Beutelsbacher Konsens auch aktuell ein wesentlicher Referenzpunkt für die grundsätzliche Ausrichtung politischer Bildung. Im fachwissenschaftlichen Diskurs stehen sich aktuell zwei zentrale Sichtweisen gegenüber: Während sich Reinhold Hedke zufolge Vertreterinnen und Vertreter der einen Perspektive wesentlich auf die Politikwissenschaft als Referenzwissenschaft für Politische Bildung konzentrieren, vertritt eine andere Gruppe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern einen multidisziplinären Zugang, um mit Bezug auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Disziplinen Lösungen für wesentliche gesellschaftliche Probleme zu finden (Hedke 2014, 47).

Im internationalen bildungswissenschaftlichen Diskurs gibt es aktuell eine Tendenz in Richtung der Formulierung von Kompetenzen, die »den Einzelnen zur Bewältigung von Handlungsproblemen in einer durch Pluralität und ständigen Wandel geprägten Gesellschaft befähigen« und eine intensive Diskussion, welche Möglichkeiten die Beschreibung von Kompetenzen für die Politische Bildung tatsächlich bieten kann (Weißeno u. a. 2010, 9). Unter Kompetenzen verstehen beispielsweise die Autorinnen und Autoren des sozialwissenschaftlich orientierten österreichischen Kompetenz-Strukturmodells für Politische Bildung »jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (...), die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Probleme in unterschiedlichen Situationen zu lösen« (Krammer u. a. 2008, 3). Um gemäß diesen Vorgaben die Politische Bildung durch Kompetenzen zu erfassen, müssen die Bildungsziele Weißeno u. a. zufolge in spezifischen Anforderungen (Bildungsstandards) ausgedrückt werden, die festlegen, zu welchem Zeitpunkt in der Schullaufbahn die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Kompetenzen erreichen sollen. Diese Tendenz führte in den vergangenen Jahren zur Entwicklung verschiedener fachdidaktischer Kompetenzmodelle, um die entsprechende Umsetzung in den Schulen und konkret im Unterricht zu gewährleisten (Weißeno u. a. 2010, 9).

2.1 Ein politikwissenschaftlicher Ansatz Politischer Bildung

Die politikwissenschaftliche Politische Bildung geht von verbindlichen und objektiv messbaren Lerninhalten aus. Die zu vermittelnden Inhalte orientieren sich dabei stark an den gesellschaftlichen Anforderungen an die Bürgerinnen und Bürger. Das vermittelte Wissen muss dabei »objektiv-genau definierbar, im konkreten Können der Lernenden beobachtbar sowie durch Messen der Lernergebnisse empirisch-systematisch überprüfbar sein« (Hedke 2014, 48). Demnach werden bestimmte Informationen und Zusammenhänge als richtiges und wichtiges Fachwissen identifiziert. Für die praktische Vermittlung und Überprüfung dieses Wissens werden entsprechende Methoden konzipiert (Hedke 2014, 49). Georg Weißeno (2008, 14–15) etwa schlägt aus dieser Perspektive ein Konzept vor, um inhaltliche Kompetenzen sowie jenes Wissens zu formulieren, das Schülerinnen und Schüler benötigen, um auf ihre Rolle als mündige

Bürgerinnen und Bürger vorbereitet zu werden. Dieses Modell umfasst vier Stufen »politischer Grundbildung« (*civic literacy*):

» - *nominale Civic Literacy (CL): Kenntnis⁴ politischer Themenstellungen und Begriffe, die jedoch im politikwissenschaftlichen Sinne falsch verstanden werden (z. B. Demokratie ist freie Meinungsäußerung), - funktionale Civic Literacy: Faktenwissen, korrekte Verwendung von politikwissenschaftlichen Begriffen (z. B. Wahl), - konzeptuelle und prozedurale Civic Literacy: Verständnis zentraler politischer Konzepte und Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien (z. B. Föderalismus mit den entsprechenden Begriffsnetzen), - multidimensionale Civic Literacy: Verständnis der Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens; Fähigkeit zur Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge (z. B. Eigenlogiken der Machtbegriffe in der Politikwissenschaft und der Ökonomik)*« (Weißeno 2008, 14–15).

Weißeno (2008, 15) argumentiert gegen den bis vor kurzem die wissenschaftliche Debatte zur Politischen Bildung prägenden Ansatz, dem zufolge sich die Schülerinnen und Schüler selbst und von der Lehrperson unbeeinflusst eine eigene Meinung zu einem bestimmten Thema bilden, indem sie sich kritisch mit einer entsprechenden Lebenssituation auseinandersetzen. Er weist darauf hin, dass es bisher kaum fundierte Erkenntnisse über die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern gibt, durch die umfassende, wertfreie, kritische Beschäftigung mit konkreten Lebenssituationen im Politikunterricht tatsächlich selbstständig Position beziehen zu können. Aus dieser politikwissenschaftlichen Perspektive hat Georg Weißeno gemeinsam mit mehreren Kollegen (2010, 12) ein aus den drei Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl bestehendes Kompetenzmodell vorgelegt. Das Basiskonzept Ordnung umfasst dabei die Fachkonzepte Demokratie, Europäische Integration, Gewaltenteilung, Grundrechte, internationale Beziehungen, Markt, Rechtsstaat, Repräsentation, Sozialstaat, Staat. Das Basiskonzept Entscheidung umfasst die Fachkonzepte europäische Akteure, Interessengruppen, Konflikt, Legitimation, Macht, Massenmedien, Öffentlichkeit, Opposition, Parlament, Parteien, Regierung, Wahlen. Das Basiskonzept Gemeinwohl umfasst die Fachkonzepte Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nachhaltigkeit, öffentliche Güter, Sicherheit. Dieses Modell fokussiert alleine auf das Sachwissen. Die Autoren schränken jedoch ein, dass für ein umfassendes politisches Kompetenzmodell über das reine Sachwissen hinaus auch die Berücksichtigung weiterer Kompetenzbereiche nötig wäre. Bezüglich der Anwendbarkeit weisen Weißeno u. a. (2010, 13) aber darauf hin, dass »der Unterricht nicht auf die direkte Vermittlung von Fachkonzepten zurückgreifen kann, sondern bei der Behandlung der Themen auf ihre bewusste Verwendung achten muss. Die Unterrichtsthemen eines Schuljahres müssen eine in den Kerncurricula bestimmte Anzahl an Fachkonzepten

4 Georg Weißeno (2008, 14) versteht Kenntnis, Faktenwissen und Verständnis als »Basisfähigkeiten, die für die Inhalte, die immanente Stufung und die Lernarrangements von Bildungsprozessen notwendig sind und in der Vorbereitung des wissenschaftsorientierten Lernens die Stufe der Grundbildung bestimmen.«

konzeptualisieren. Hierzu sind auch die konstituierenden Begriffe heranzuziehen.⁵ Für erfolgreiches Lernen gilt, dass die Schüler/-innen mit dem in dieser Darstellung vorgestellten Fachvokabular angemessen umgehen können.«

2.2 *Ein sozialwissenschaftlicher Ansatz Politischer Bildung*

Die sozialwissenschaftlich orientierte Politische Bildung wiederum fokussiert »auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens insbesondere in den Teilsystemen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht; sie bezieht dafür relevantes Wissen gleichermaßen aus Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Kulturwissenschaften« (Hedke 2014, 49). Mit diesem Wissen werden bestimmte gesellschaftliche Probleme untersucht, die in die gesellschaftlichen Grundkonzepte Ordnung; Wandel; Werte und Interessen; Probleme und Konflikte; Prinzipien und Regeln der Entscheidung; sowie Verwirklichungschancen eingeordnet werden können. Sozialwissenschaftliches Wissen, also wie oben beschrieben Informationen aus allen Wissensbereichen, die zur Beantwortung gesellschaftlicher Fragestellungen herangezogen werden können, wird gemäß diesem Ansatz von Politischer Bildung mit dem individuellen Wissen der Schülerinnen und Schüler reflektiert und problemlösungsorientiert angewendet (Hedke 2014, 49–50).

In diese Richtung argumentiert auch Thomas Hellmuth, der den Zweck politischer Bildung darin sieht, »die kognitive Struktur im Bezug auf demokratisches politisches Denken und Handeln durch neue Ressourcen zu erweitern und den Lernenden zu befähigen, die Ressourcen auch zu hinterfragen. Sie orientiert sich somit an lern- und entwicklungspsychologischen Ansätzen, die von einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ausgehen« (Hellmuth 2009, 14). Basierend auf diesen Überlegungen definiert Thomas Hellmuth das zentrale Ziel politischer Bildung als Konzept des »selbstreflexiven Ich (...), das über Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen verfügt, mit denen sich ständig wandelnde Umweltbedingungen verarbeiten lassen bzw. diese auch aktiv gestaltet werden können. Diese Ressourcen sollen aber nicht nur genutzt, sondern auch immer wieder hinterfragt werden.« Das Individuum wird in seiner Einschätzung von der eigenen Sozialisation, von gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen beeinflusst (Hellmuth 2009, 14). In diesem Konzept geht es um die Betrachtung eines Problems aus den verschiedenen vorhandenen Perspektiven, um dazu ein eigenes Urteil treffen zu können. Die Aufgabe von Politischer Bildung liegt demnach darin, die Grundlage für diese individuelle Urteilsbildung in Form von Kompetenzen zu bieten, nicht nur durch »didaktisch relevantes Kernwissen« (Hellmuth 2009, 18). Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung, das im folgenden Kapitel näher erläutert wird, spiegelt diese Sichtweise wider. Wenngleich darin auch die Primarstufe angesprochen wird, ist diese sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch im wissenschaftlichen Diskurs zur Politischen Bildung

5 Zum Fachkonzept Freiheit beispielsweise haben Weißeno u. a. (2010, 165) folgende konstituierende Begriffe formuliert: für die Primarstufe Selbstbestimmung und Regeln, für die Sekundarstufe 1 Wahlmöglichkeiten und Handlungseinschränkungen, für die Sekundarstufe 2 Willkür und Unabhängigkeit.

kein großes Thema. Vielmehr wird die Primarstufe wesentlich von Inhalten und Ansätzen der Demokratiepädagogik bestimmt (Massing 2007, 18).

2.3 Demokratiepädagogik

Die Demokratiepädagogik und die Politische Bildung teilen sich einen wesentlichen gemeinsamen Aufgabenbereich: das Konzept der Demokratie. Im schulischen Kontext kann Demokratie Wolfgang Edelstein (2009, 7) zufolge sowohl als Sachverhalt im Sinne der Form der Beteiligung der Bürgerin und des Bürgers an der Gesellschaft als auch als grundlegende Wertvorstellung vermittelt werden. Die Vermittlung von Demokratie als Sachverhalt sei dabei Aufgabe der Politischen Bildung. Demokratische Wertvorstellungen hingegen würden aus eigenem Antrieb entstehen und stünden daher im Fokus der Demokratiepädagogik. Durch eigene Erfahrungen in entsprechenden Unterrichtssituationen bildet sich in den Individuen selbst der Wunsch aus, demokratisch zu handeln und sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen. Gerhard Himmelmann (2004, 11) beschreibt die gemeinsame Grundlage von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik über den Demokratiebegriff mit drei Stufen der Demokratie: als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Demokratie als Herrschaftsform umfasst die Begriffe Menschenrechte und Rechtsstaat; Wahlen und Volkssouveränität; Parlamentarismus und Parteienwettbewerb; Gewaltenteilung; sowie soziale Sicherung. Demokratie als Gesellschaftsform meint Pluralismus; soziale Differenzierung; friedliche Konfliktregelung; Konkurrenz und Marktwirtschaft; Offenheit und Öffentlichkeit; sowie Zivilgesellschaft. Demokratie als Lebensform umfasst die Begriffe Zivilität und Fairness; Toleranz; Vielfalt der Lebensstile; Chancenvielfalt; Solidarität; und Selbstorganisation (Himmelmann 2004, 18). Gerhard Himmelmann (2004, 12) zufolge sollte »die Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform bereits in den Grundschulen beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Jugendlichen später gleichsam in der Luft.«

Während die ersten beiden Stufen dieses Demokratiekonzepts auf die institutionelle Strukturierung und Organisation von Staat und Gesellschaft, basierend auf formellen und informellen Normen und Werten, abzielen, stehen für die Stufe der Demokratie als Lebensform jene erst zu erlernenden individuellen Eigenschaften im Mittelpunkt, die für eine funktionierende demokratische Gesellschaft nötig sind:

»Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Eigeninitiative, Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortlichkeit sind Formen einer Lebenspraxis, die erworben werden müssen und nur im unmittelbaren Umgang im Nahraum erworben werden können. Deshalb ist Demokratie als Lebensform von besonderer Bedeutsamkeit als Aufgabe der Schule, und zwar der konkreten Schule vor Ort« (Edelstein 2009, 8).

Hier setzt die Demokratiepädagogik mit verschiedenen eigenständigen, aber nicht komplett voneinander abgrenzbaren Konzepten auf unterschiedlichen Ebenen der Schule an. Zentrale Konzepte der Demokratiepädagogik sind die demokratische Schulgemeinschaft (das umfassende Schulkonzept der *just community*, basierend auf gemeinsam ausgehandelten Regeln und Problemlösungen), der Klassenrat, Mediation

und Konfliktlösung, Partizipation im schulischen Umfeld, Lernen durch Engagement (*service learning*) sowie demokratisches Sprechen durch kooperatives Lernen und strukturierte Diskussionen (Edelstein 2009, 13–19). Hinsichtlich des späteren Wirkens als Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft argumentiert Peter Massing mit Georg Weißeno, dass Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule ohne die Verknüpfung mit Inhalten und Konzepten Politischer Bildung keine gesellschaftliche Wirkung haben kann:

»Vom sozialen Lernen führt kein unmittelbarer Weg zum politischen Wissen oder zu politischen Kategorien, weder zum Aufbau eines politischen Weltbildes noch zur Erschließung des Politischen in der Lebenswelt (...). Kritik in der Klasse oder in der Schule ist etwas anderes als politische Opposition und Mitbestimmung im Unterricht hat wenig mit Partizipation in der Demokratie zu tun« (Massing 2007, 21).

Angelika Eikel argumentiert entgegen den Vorgaben durch Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und anderen Entwicklungen wie Maßnahmen zur besseren Vergleichbarkeit von Schulen für das Konzept der demokratischen Schulgemeinschaft, da »Demokratieförderung ein grundlegendes Ziel allgemeiner Bildung ist. (...) Denn wenn Demokratie und demokratische Werte in der Gesellschaft gelebt werden sollen, so müssen sie auch gelernt werden. Und wo kann dies geschehen, wenn nicht in der Schule, die als einzige Institution alle Kinder und Jugendlichen erreicht?« (Eikel 2008, 10). Eikel zufolge »verspricht eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung - zur Entstehung eines positiven Klimas und einer förderlichen Schulkultur beizutragen (...) - eine höhere Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern (...) - verbesserte Kooperationsbeziehungen zu externen Partnern (...) - eine höhere Identifikation mit der Schule und aktive Verantwortungsübernahme« (Eikel 2008, 10). Jedoch schränken Jean-Luc Patry u. a. ein, dass demokratiepädagogische Konzepte wie die demokratische Schulgemeinschaft in Österreich derzeit schwer umsetzbar sind. Demnach wäre »[f]ür eine Implementierung (...) eine radikale Schulreform notwendig, welche aktuell aber von politischen Entscheidungsträgern im Zuge der Diskussion über internationale Leistungsvergleichsstudien und der damit einhergehenden Fokussierung auf den Wissensbereich (z. B. Einführung von Bildungsstandards) kaum realistisch erscheint. Schulreform kann hier nur über eine Reform von »unten«, also direkt an einer einzelnen Schule erfolgen, welche die dafür notwendigen curricularen und organisatorischen Veränderungen autonom durchführt« (Patry u. a. 2010, 191). Des Weiteren haben verschiedene Untersuchungen gezeigt, dass der Wertebildung nur ein niedriger Stellenwert eingeräumt wird, da der offensichtliche Zusammenhang zwischen moralischer Entwicklung und Lernerfolg sowohl im Unterricht als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher nur wenig Beachtung finden. Ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer scheint daher noch ein traditionelles Rollenbild zu verfolgen:

»Erfahrungsgemäß erweist es sich ebenfalls als schwierig, dass Lehrpersonen ihr traditionelles Rollenverständnis aufgeben, welches auf der Auffassung der Vermittlung von Lerninhalten beruht und in welchem sich die Überzeugung offenbart, dass der

gesamte Unterricht, also auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler, in den Verantwortungsbereich der Lehrperson fällt» (Patry u. a. 2010, 191).

Exkurs: Politische Bildung in der Grundschule

Peter Massing (2007, 30) weist darauf hin, dass auch Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule ein genaues Verständnis von Demokratie benötigen, um die verschiedenen Aspekte und Zusammenhänge dieses Begriffes verstehen sowie zwischen Demokratie als politisches System und Schuldemokratie unterscheiden zu können und diesen Unterschied angemessen zu vermitteln. Daher müssten »gerade Grundschullehrer/innen über eine erhebliche fachwissenschaftliche, das heißt politikwissenschaftliche Kompetenz verfügen (...). Nun entspricht die Ausbildung dieser Lehrer/innen in keiner Weise den geschilderten Anforderungen und das wird sich auch kaum ändern« (Massing 2007, 31). Um trotz der für diese Ansprüche fehlenden fachlichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer qualitativ hochwertige Politische Bildung in der Grundschule zu ermöglichen, schlägt Massing im Sinne einer politikwissenschaftlichen Perspektive auf Politische Bildung die Verwendung von Basiskonzepten vor:

»Die Funktion von Basiskonzepten besteht darin, die Breite der entsprechenden Fachwissenschaft auf einen inhaltlich-fachlichen Kern zu reduzieren, um ein exemplarisches Vorgehen zu ermöglichen. Das Wissen wird auf der Grundlage von Basiskonzepten erarbeitet, die ein systematisches und multiperspektivisches Denken sowie eine Beschränkung auf das Wesentliche fördern. Sie bilden die Grundlagen eines systematischen Wissensaufbaus unter fachlicher und gleichzeitig lebensweltlicher Perspektive und dienen der vertikalen Vernetzung des im Unterricht erworbenen Wissens, indem Schüler/innen in nachfolgenden Unterrichtsstunden ähnliche Elemente entdecken, und sie dienen der horizontalen Vernetzung, indem Verbindungen zu anderen Sachverhalten und Fächern deutlich werden« (Massing 2007, 31).

In Anlehnung an den dreigeteilten Politikbegriff bestehend aus *polity* (die formalen politischen Rahmenbedingungen), *politics* (die politischen Aushandlungsprozesse) und *policy* (die politischen Inhalte) schlägt Massing (2007, 33) eine Unterscheidung von vier Basiskonzepten für Politische Bildung in der Grundschule vor: *polity* mit den Kategorien Macht, Staat, Recht, etc., *politics* mit den Kategorien Demokratie, Partizipation, Repräsentation, Konflikt, Interesse und Identität, sowie *policy* mit Kategorien wie Arbeit oder Krieg. Diesen drei Basiskonzepten fügt Massing mit Gemeinwohl ein normatives Basiskonzept hinzu, um »einerseits das Verständnis der bestehenden politischen Ordnung, andererseits die Kritik der politischen Realität anhand ihrer immanenten Maßstäbe sowie die Auseinandersetzung über Wege und Notwendigkeit der Weiterentwicklung des demokratischen Systems« zu ermöglichen. Diese vier Basiskonzepte ermöglichen Massing zufolge die Unterscheidung einer sozialen und einer politischen Ebene gesellschaftlicher Phänomene wie Mitbestimmung oder Wahlen, indem diese in verschiedenen realen politischen Situationen verglichen werden. Diese Unterscheidung bietet Massing zufolge die Grundlage, »in einem zweiten Schritt eine Brücke zu schlagen von der Lebenswelt zur Politik, d. h. das Politische in der Lebens-

welt zu entdecken und die Bedeutung des Politischen für die Lebenswelt zu verstehen« (Massing 2007, 33). Das folgende Kapitel beschreibt die offiziellen Vorgaben für Politische Bildung in Österreich und deren praktische Umsetzung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe 1.

3. Vorgaben und Umsetzung Politischer Bildung in Österreich

Die offizielle Grundlage für Politische Bildung in Österreich stammt aus dem Jahr 1976 und ist nach Wiederverlautbarung 1994 heute noch in ihrer Originalformulierung gültig. Als zentrales Anliegen definiert der Grundsatzterlass für Politische Bildung »die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamt-europäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist. Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht« (bmbf 1994, 1–2). Es geht in diesem Dokument also insbesondere um die Legitimierung der zur Zeit seiner Erstellung gültigen demokratischen Regierungsform und einer österreichischen Identität im Kontext sich stark verändernder politischer Verhältnisse in Europa.

Der österreichische Grundsatzterlass definiert den Wirkungsbereich von Politischer Bildung in den drei Bereichen »Vermittlung von Wissen und Kenntnissen« (Kenntnisse über die gesellschaftlich-politische Ordnung und über deren historische Entwicklungsprozesse), »Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten« (reflektierte und kritische Urteilsbildung basierend auf der Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge), sowie »Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln« (Anregung zu aktiver gesellschaftlicher Beteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Umsetzung reflektierter Entscheidungen in demokratiepolitischen Handlungen) als Unterrichtsprinzip (bmbf 1994, 2–3).

Die österreichischen Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe 1 sehen eine Reihe von Unterrichtsprinzipien vor, die von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Arbeit berücksichtigt werden sollen. Ziel der Unterrichtsprinzipien ist insbesondere eine lebensnahe und anschauliche Gestaltung des Unterrichts. Hierbei handelt es sich um Aufgaben, die »nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind« (Lehrplan der Volksschule 2012, 17). In diesem Sinne bedeuten die Unterrichtsprinzipien sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler keinen Mehraufwand. Diese sollen vielmehr Synergieeffekte zwischen den Fächern fördern. Dies hat zur Folge, dass die Unterrichtsprinzipien »nicht durch Lehrstoffangaben allein beschrieben werden können, sondern als Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen sind« (Lehrplan der Volksschule 2012, 18).

Im Lehrplan der Primarstufe werden folgende Unterrichtsprinzipien genannt: Gesundheitserziehung, Leseerziehung, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung (einschließlich Friedenserziehung), Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung,

Sprecherziehung, Erziehung zum Umweltschutz, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung), Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Für die Neue Mittelschule wird diese Auflistung mit den Prinzipien Erziehung zur Anwendung neuer Technologien sowie Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt ergänzt (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2012, 3). Trotz der expliziten Verankerung der Unterrichtsprinzipien in den Lehrplänen für Volksschule und Neue Mittelschule besteht derzeit eine große Diskrepanz zwischen den offiziellen Vorgaben und der Umsetzung in der Praxis, da viele Lehrerinnen und Lehrer nicht oder nur unzureichend über die Unterrichtsprinzipien und deren Zielsetzungen informiert sind. So kommt etwa eine Studie über das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen zu dem Ergebnis, dass dieses »bei Lehrkräften nahezu unbekannt ist« (Strohmeier/ Fricker 2007, 115). Eine große Studie des Institute for Social Research and Consulting SORA über Politische Bildung an Wiener Schulen der Primar- und Sekundarstufe 1 wiederum weist darauf hin, dass »politische Bildung nicht wie andere Unterrichtsprinzipien entsprechend der Lehrpläne und Lehrplanrichtlinien unterrichtet wird« (Larcher/ Zandonella 2014, 32). Aufgrund der geringen Kenntnisse im Lehrkörper ist die Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung stark von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern abhängig. Ein weiterer Anknüpfungspunkt für die Weiterentwicklung der Politischen Bildung in Österreich ist neben dem Unterrichtsprinzip das 2008 von einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe für das Bildungsministerium erarbeitete sogenannte Kompetenz-Strukturmodell. Dabei handelt es sich um Empfehlungen zur Ausgestaltung von politikbezogenem Unterricht. Das Kompetenz-Strukturmodell richtet sich an bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sowie an Lehrerinnen und Lehrer, die sich für Politische Bildung interessieren (Krammer u. a. 2008, 4).

Ziel dieses Kompetenz-Strukturmodells für Politische Bildung ist die Formulierung von Kompetenzbereichen. Drei dieser Teilkompetenzen Politischer Bildung (politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz und politikbezogene Methodenkompetenz) sollen von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitet werden. Politische Sachkompetenz »umfasst die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, politische Begriffe, Kategorien und Konzepte zu verstehen und über sie verfügen zu können.« Bei der Sachkompetenz geht es um Basiskonzepte, die zum Erarbeiten und Verstehen politischer Inhalte nötig sind, etwa Gesellschaft, Macht oder Recht (Krammer u. a. 2008, 4).

Die politische Sachkompetenz beinhaltet demnach »jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die es ermöglichen, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. (...) Basiskonzepte (key-concepts) sind Leitideen bzw. Grundvorstellungen, mit deren Hilfe SchülerInnen politisches Wissen strukturieren und einordnen können. Sie werden in einem ständigen Prozess der Differenzierung und Komplexitätssteigerung weiterentwickelt« (Krammer u. a. 2008, 9). Der Erwerb dieser Teilkompetenzen benötigt spezifisches Wissen über das behandelte Thema. Dieses sogenannte Arbeitswissen »ist anlassbezogen, hat instrumentellen Charakter und

ermöglicht erst jene politischen Lernvorgänge, die zur Entwicklung politischer Kompetenzen notwendig sind. (...) Anteile dieses Arbeitswissens fließen (...) insofern in die Sachkompetenz ein, als sie zur Entwicklung der Konzepte und zum Verstehen politischer Kategorien beitragen« (Krammer u. a. 2008, 5).

Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell ist implizit im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Politischen Bildung gestaltet:

»Ziel (...) ist ein reflektiertes und (selbst) reflexives Politikbewusstsein, das im schulischen Lernen in besonderer Weise über exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen aufgebaut wird. Es handelt sich daher nicht vorrangig um den Erwerb eines enzyklopädischen Wissens, sondern um Lernangebote, die zum politischen Denken und Handeln befähigen« (Krammer u. a. 2008, 3).

Die Autorinnen und Autoren schränken aber ein, dass sich dieses Kompetenz-Strukturmodell mehr an deren Verständnis von politischer Mündigkeit und den sich daraus abgeleiteten Anforderungen orientiert, weniger an der derzeitigen Schulrealität:

»Die Entscheidung darüber, inwieweit es sich die Schule angelegen sein lässt, den Erwerb der politischen Kompetenzen durch bildungspolitische und schulorganisatorische Maßnahmen zu entwickeln und zu verbessern, ist letztlich eine der politisch Verantwortlichen. Das hier vorgestellte Kompetenzmodell wendet sich an einen Personenkreis, der einerseits von den für die Gestaltung des österreichischen Schulwesens Verantwortlichen und andererseits von den interessierten LehrerInnen begrenzt wird« (Krammer u. a. 2008, 4).

Eine Beschreibung der zur Umsetzung dieser Kompetenzen »notwendigen Innovationen und Modifikationen des Unterrichts« findet in diesem Dokument jedoch nicht statt (Krammer u. a. 2008, 4). Es geht in diesem Modell nicht um die gezielte Aneignung eines bestimmten, allgemeinen und vergleichbar abprüfbaren Wissenskanons, sondern darum, die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Möglichkeiten des kritischen Hinterfragens von politischen Situationen zu unterstützen und ihnen damit die Ausbildung eigener Wertevorstellungen zu ermöglichen.

Der Lehrplan für die Primarstufe bietet über den Sachunterricht zahlreiche Anknüpfungspunkte für Inhalte der Politischen Bildung. Zentrale Aufgabe des Sachunterrichts ist es, »an entsprechenden Beispielen die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen – insbesondere die der Schülerin bzw. des Schülers – in dieser Wirklichkeit bewusst zu machen« (Lehrplan der Volksschule 2012, 84). Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler an ein tieferes Verständnis ihrer Lebensumgebung herangeführt und zu eigenverantwortlichem Handeln erzogen werden. Der Sachunterricht ist in die Bereiche Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft und Technik gegliedert, die »unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler aufeinander abgestimmt werden« sollen. Dabei sind die Lehrerinnen und Lehrer angehalten, den Sachunterricht situations- und handlungsorientiert (etwa in Form von Projektunterricht) zu gestalten

sowie ein Thema durch die Kombination verschiedener Bereiche zu erarbeiten (Lehrplan der Volksschule 2012, 84). Jeder dieser sechs Erfahrungs- und Lernbereiche bietet insbesondere thematisch Anknüpfungspunkte für Politische Bildung. Im Sinne der Vermittlung durch Basiskonzepte eignen sich besonders die Bereiche Gemeinschaft, Zeit und Wirtschaft. Der Bereich Gemeinschaft fokussiert vor allem auf das soziale Zusammenleben in Klasse, Schule und außerschulischen Gemeinschaften wie Familie oder Freundinnen und Freunden, auf den Umgang mit direkten Mitmenschen und auf kulturelle Vielfalt. Hinsichtlich Politischer Bildung sind die Vermittlung öffentlicher Verwaltungs- und Dienstleistungsinstitutionen (beispielsweise über Verkehrsinfrastruktur oder das Bürgermeisteramt) sowie Mediennutzung angeführt (Lehrplan der Volksschule 2012, 91–93). Der Erfahrungs- und Lernbereich Zeit ermöglicht etwa die Thematisierung von gesellschaftlichen Veränderungen, den Umgang mit historischen Quellen oder das Besprechen zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen (Lehrplan der Volksschule 2012, 98). Im Rahmen des Bereichs Wirtschaft können beispielsweise wirtschaftliche Interessen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten, die Funktion von Geld, Arbeit oder Einkommen thematisiert werden (Lehrplan der Volksschule 2012, 98–99). Es bieten aber alle sechs Erfahrungs- und Lernbereiche zumindest ein gewisses Maß an Möglichkeiten, gesellschaftliche Zusammenhänge anhand von Basiskonzepten der Politischen Bildung zu erläutern.

Im Lehrplan der Neuen Mittelschule (2012, 3–4) bieten neben dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung die fächerübergreifenden Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation (sprachliche und kulturelle Vielfalt beziehungsweise kritische und konstruktive Mediennutzung), Mensch und Gesellschaft (gesellschaftliche Zusammenhänge, geschlechterspezifische Rollenbilder, historische gesellschaftliche Entwicklungen und Institutionen, Menschenrechtsbildung, internationale politische Zusammenhänge, etc.) sowie Natur und Technik (Ethik- und Wertevorstellungen hinsichtlich Mensch und Umwelt) Anknüpfungspunkte für Politische Bildung. Außerdem ist Politische Bildung als Teil des Fachs Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung verankert (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2012, 17–20). Wie schon die Bezeichnung dieses Faches vermuten lässt, werden die politischen Inhalte wesentlich von der historischen Perspektive bestimmt, wie durch die Formulierung des Kernbereichs des Lehrstoffs deutlich wird:

»Menschliches Handeln vollzieht sich unter bestimmten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und verändert diese ständig bzw. kann sie verändern. Die Analyse der einzelnen Faktoren und das Erkennen von deren Wechselwirkungen sind ein wesentliches Anliegen des Unterrichts. An konkreten historischen Sachverhalten soll beispielhaft gezeigt werden, welche Probleme die Menschen in verschiedenen Epochen und Räumen zu bewältigen hatten und haben, und auf welche Weise sie diese gelöst haben bzw. lösen. Im Unterricht sollen Gegenwartsbezüge im Bereich der Geschichtskultur und des Politischen hergestellt und über Orientierungsangebote reflektiert werden. Geschichtskulturelle Produkte sollen dekonstruiert (Spielfilme, Comics, Texte und Rekonstruktionszeichnungen in Schülerbüchern, etc.) und anhand von geeigneten Beispielen in unterschiedlichen

historischen Zeitabschnitten soll der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte herausgearbeitet werden« (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2012, 44–45).

Die Studie des Institute for Social Research and Consulting SORA über Politische Bildung an Wiener Schulen der Primar- und Sekundarstufe 1 zeigt, dass Politische Bildung derzeit nicht im Sinne der Lehrplanvorgaben stattfindet:

»An die Stelle der Fachdidaktik rückt eine subjektive Umsetzung des Lehrauftrages zur politischen Bildung, die stark von der einzelnen Lehrperson abhängt. Die LehrerInnen verlassen sich in der Vorbereitung hauptsächlich auf ihre eigenen Ideen und selbstgestaltetes Material. Neben den eigenen Ideen greifen sie auf Medien (Zeitungen etc.) sowie Schulbücher zurück. Eine untergeordnete Rolle spielen Lehrpläne und Erlässe« (Larcher/Zandonella 2014, 83).

Weiters gibt die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer an, für Politische Bildung im Unterricht keine Zeit zu haben (Sekundarstufe 1 24 Prozent sehr wenig, 30 Prozent ziemlich wenig; Primarstufe 22 Prozent sehr wenig, 31 Prozent ziemlich wenig). Außerdem wird von den Befragten häufig eine ungenügende eigene Ausbildung hinsichtlich politischer Bildung angegeben (Sekundarstufe 1 14 Prozent sehr, 18 Prozent ziemlich; Primarstufe 14 Prozent sehr, 16 Prozent ziemlich) (Larcher/Zandonella 2014, 21). Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 sieht Bedarf an hochwertigeren Materialien und Schulbüchern (37 Prozent sehr, 31 Prozent ziemlich), an mehr Zeit im Lehrplan für Politische Bildung (29 Prozent sehr, 29 Prozent ziemlich) und an mehr Fort- und Weiterbildung (23 Prozent sehr, 34 Prozent ziemlich) (Larcher/Zandonella 2014, 39). Diese Ergebnisse zeigen eine große Unkenntnis über das Unterrichtsprinzip Politische Bildung und dessen Vorgaben, etwa dass Politische Bildung nicht auf Kosten anderer Fächer beziehungsweise Inhalte gehen darf.

Insbesondere in der Primarstufe ist eine große Skepsis gegenüber politischen Themen zu bemerken (Larcher/Zandonella 2014, 23). Generell trauen Primarstufenlehrerinnen und -lehrer den Lernenden nur wenig Verständnis für politische Inhalte zu. Politische Bildung wird hier hauptsächlich als soziales Lernen verstanden:

»Die VolksschullehrerInnen sehen zusammenfassend betrachtet die Fähigkeiten und das Wissen der SchülerInnen auf der Mikroebene und Schule als Ort von Demokratie, jedoch kaum Involvierung oder Wissen der Kinder auf der Makroebene von Politik« (Larcher/Zandonella 2014, 62).

Zwar gaben die befragten Lehrerinnen und Lehrer ein relativ hohes Interesse an politischen Themen an, in der Sekundarstufe 1 auf einer Skala von 0 und 10 mit einem Mittelwert von 7,64 (Larcher/Zandonella 2014, 49), in der Primarstufe mit einem Mittelwert von 6,84 (Larcher/Zandonella 2014, 73), jedoch haben auf beiden Schulstufen etwa 60 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer allgemein ein negatives Bild von politischen Parteien (Larcher/Zandonella 2014, 55 und 78).

Weiters scheint Politische Bildung von den Lehrerinnen und Lehrern beider Schulstufen vor allem im Sinne von sozialem Lernen umgesetzt zu werden:

»Fast alle LehrerInnen sehen in der Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen eine zentrale Aufgabe der Schule im Bereich der politischen Bildung. Weiters finden LehrerInnen der Sekundarstufe 1 die Vermittlung von kritischem und unabhängigem Denken sowie der Kompetenz, die eigene Meinung vertreten und verteidigen zu können, wesentlich. Man kann hier einen Wandel im Verständnis der Aufgaben der Schulen beobachten: LehrerInnen heute setzen kaum auf Institutionenlehre, vielmehr geht es um die Förderung von Kompetenzen wie Konflikte zu lösen und kritisches Denken zu fördern« (Larcher/ Zandonella 2014, 82).

Methoden der Demokratiepädagogik finden in beiden Schulstufen breite Anwendung, sind aber in der Umsetzung meist stark formalisiert:

»Nach Selbsteinschätzung der LehrerInnen gelingt ihnen die Mitgestaltung und Mitbestimmung des Unterrichts durch die SchülerInnen nur mäßig und oftmals fehlt es an den zentralen Begleitungen sowie Vor- und Nachbereitungen schuldemokratischer Prozesse« (Larcher/ Zandonella 2014, 84).

Die SORA-Studie kommt zum Schluss, dass die Vorgaben für Politische Bildung in Österreich präzisiert werden sollten, um insbesondere bei politisch weniger sicheren Lehrerinnen und Lehrern Verunsicherung und Demotivation zu verringern. Außerdem wird eine Trennung der Vermittlung von Politischer Bildung und sozialem Lernen angeregt (Larcher/ Zandonella 2014, 86). Die Ergebnisse dieser Studie entsprechen im Wesentlichen den Erkenntnissen aus der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses zu Politischer Bildung. Außerdem zeigt sich ein starker Gegensatz zwischen den offiziellen Vorgaben, insbesondere durch den Grundsatzterlass zu Politischer Bildung sowie durch die Lehrpläne, und der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht.

4. Schlussfolgerungen

Dieser Artikel untersucht den wissenschaftlichen Diskurs zu Politischer Bildung sowie den Zusammenhang zwischen offiziellen Vorgaben und tatsächlicher Umsetzung in der Primar- und Sekundarstufe 1, um Vorschläge für die zukünftige Gestaltung von Politischer Bildung in Österreich zu machen.

Bisher hat die Politische Bildung ihre grundsätzliche theoretische Ausrichtung noch nicht geklärt. Vielmehr zeichnen sich im wissenschaftlichen Diskurs vier prägende Konfliktlinien ab. Zum einen stehen sich (1.) die Perspektiven eines offenen, auf dem individuellen Wissen der Schülerinnen und Schüler basierenden, sogenannten sozialwissenschaftlichen Ansatzes, sowie eines auf einem allgemein anerkannten, vergleichbaren und standardisiert überprüfbaren Wissenskanon basierenden sogenannten politikwissenschaftlichen Ansatzes gegenüber. Parallel findet eine weitere intensive Diskussion (2.) zwischen Vertreterinnen und Vertretern von Demokratiepädagogik im Sinne von sozialem Lernen sowie Vertreterinnen und Vertretern der Vermittlung gesellschaftlich-

politischer Kenntnisse als klassischer Inhalte Politischer Bildung statt. Außerdem wird (3.) intensiv über die Formulierung und Relevanz zentraler Kompetenzbereiche von Politischer Bildung diskutiert. Schließlich ist (4.) in geringerem Ausmaß auch die Ausgestaltung Politischer Bildung in der Primarstufe Thema, wobei in dieser Diskussion jedoch demokratiepädagogische Inhalte und Konzepte dominieren.

In Österreich wird Politische Bildung aktuell im Sinne eines sozialwissenschaftlichen Ansatzes umgesetzt. Im Vordergrund steht die kritische Reflexion ohne spezifisches und einheitlich überprüfbares Sachwissen. Zentral sind dabei die handlungsorientierten Kompetenzbereiche Handlungs-, Urteils- und Methodenkompetenz sowie der Bereich Sachkompetenz (die Kenntnis und Anwendung von Basiskonzepten).

Die österreichischen Lehrpläne bieten zahlreiche thematische Anknüpfungspunkte für Politische Bildung. In der Primarstufe liegt der Fokus bedingt durch den Aufbau des Lehrplans stark auf Demokratiepädagogik im Sinne von sozialem Lernen, wenngleich sich insbesondere der Sachunterricht auch sehr gut für Themen der Politischen Bildung eignet. Der wissenschaftliche Diskurs legt nahe, dass Demokratie Lernen zwar für die Entwicklung wichtiger individueller Kompetenzen wie Konfliktlösung, kritisches Denken oder für die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit bedeutsam ist. Gleichzeitig zeigt sich aber auch die Notwendigkeit einer Verknüpfung mit bildungspolitischen Inhalten bereits in der Primarstufe, um die über den Raum der Schule hinausgehende demokratiepolitische Beteiligung zu fördern. Daher wäre ein intensiver wissenschaftlicher Diskurs über die Umsetzung Politischer Bildung auch in der Primarstufe nötig.

Generell zeigt sich aber, dass die Politische Bildung in der Primarstufe sowohl hinsichtlich des theoretischen Diskurses als auch in der konkreten schulischen Umsetzung derzeit nicht sehr präsent ist. Politische Bildung wird sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe 1 nicht so umgesetzt, wie es Lehrplan, Grundsatzterlass und Kompetenzmodell vorsehen. Derzeit ist die Umsetzung Politischer Bildung im Unterricht vom individuellen Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Die Inhalte von Grundsatzterlass und Kompetenzmodell sind aktuell kaum bekannt. Dadurch wird etwa das Unterrichtsprinzip in der Schulrealität kaum den Anforderungen des Grundsatzterlasses entsprechend realisiert. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wäre zum einen eine stärkere öffentliche Bewusstseinsbildung wichtig. Außerdem könnte die systematische Verwendung von Basiskonzepten wie Ordnung, Entscheidung oder Gemeinwohl die Qualität von Politischer Bildung in Österreich verbessern. Diese allgemein akzeptierten grundlegenden Definitionen, die eine gemeinsame Basis für die Verständigung über politische Problemstellungen bilden, können sowohl im Sinne eines politikwissenschaftlichen als auch eines sozialwissenschaftlichen Ansatzes angewendet werden. Dadurch wird jedenfalls ein gemeinsames Grundverständnis für die Diskussion im Unterricht geschaffen. Ob und wie genau diese Diskussion aus der einen oder aus der anderen Perspektive erfolgen soll, sollte Inhalt weiterer intensiver wissenschaftlicher Diskussionen sein.

Literatur

- bmbf (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (1994) *Grundsatzertelß »Politische Bildung in den Schulen«*. GZ 33.464/ 6-19a/ 78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/ 103-V/ 4a/ 94. Wien.
- Der Standard (2013) *Jugend fordert politische Bildung. Eigenes Lehramt für Unterricht schon in Pflichtschule*. Ausgabe vom 29. 11. 2013, 7.
- Edelstein, Wolfgang (2009) *Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert*. In: Edelstein, Wolfgang u. a. (Hg.) *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim/ Basel, 7–19.
- Eikel, Angelika (2008) *Schule demokratisch entwickeln. Argumente, Konzepte und Bedingungen für eine demokratische Schulentwicklung*. In: *Lernende Schule*, Nr. 43, 10–17.
- Hedke, Reinhold (2014) *Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen*. In: Sander, Wolfgang (Hg.) *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach, Ts. (4. völlige überarbeitete Aufl.), 42–52.
- Hellmuth, Thomas (2009) *Das »selbstreflexive Ich«*. *Politische Bildung und kognitive Struktur*. In: Hellmuth, Thomas (Hg.) *Das »selbstreflexive Ich«*. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/ Wien/ Bozen, 11–20.
- Himmelfmann, Gerhard (2004) *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* In: Edelstein, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hg.) *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben.«* Berlin. o. S.
- Krammer, Reinhard u. a. (2008) *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Projekt im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung. Wien.
- Larcher, Elke/ Zandonella, Martina (2014) *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. SORA – Institute for Social Research and Consulting. Wien.
- Lehrplan der Neuen Mittelschule (2012) NMS-Umsetzungspaket, BGBl. II Nr. 185/ 2012 vom 30. Mai 2012.
- Lehrplan der Volksschule (2012) BGBl. Nr. 134/ 1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/ 2012 vom 13. September 2012.
- Massing, Peter (2007) *Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven*. In: Richter, Dagmar (Hgin) *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Schwalbach, Ts., 18–35.
- Patry, Jean-Luc u. a. (2010) *Fächerübergreifende Ansätze: Atmosphäre, Dilemma-Diskussion, VaKE und Just Community*. In: Zierer, Klaus (Hg.) *Schulische Werteerziehung. Kompendium*. Baltmannsweiler, 178–194.
- Sander, Wolfgang (2014) *Geschichte der politischen Bildung*. In: Sander, Wolfgang (Hg.) *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach, Ts. (4. völlige überarbeitete Aufl.), 15–30.
- Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 18. 12. 2014, verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG-2c%20Fassung%20vom%2018.12.2014.pdf>, 18. 12. 2014.
- Strohmeier, Dagmar/ Fricker, Anita (2007) *Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis?* In: *Erziehung und Unterricht*, Jänner/ Februar 1–2, 115–128.
- Wehling, Hans-Georg (1977) *Konsens à la Beutelsbach?* In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hg.) *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, 173–184.
- Weißeno, Georg (2008) *Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis*. In: Weißeno, Georg (Hg.) *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Bonn, 11–20.
- Weißeno, Georg u. a. (2010) *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn.

Internetadressen

- Die Grünen, OTS-Originaltext-Presseaussendung, 28. 11. 2013, verfügbar unter: <http://www.wanderkino.gruene.at/ots/schmid-zu-politischer-bildung-wir-unterstuetzen-forderungen-von-bundesjugendvertretung-und-oeh>, 20. 1. 2015.

Kontakt:
jakob.feyerer@ph-ooe.at